


A ESCRITA DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES DE BIOLOGIA EM FORMAÇÃO INICIAL

THE WRITING OF AUTOBIOGRAPHIC NARRATIVES OF BIOLOGY TEACHERS IN INITIAL TRAINING

Tiago Rodrigues da Silva¹ 

Odaléia Alves da Costa² 

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar as experiências formativas do Estágio Supervisionado curricular na formação inicial de professores de biologia. Foram analisados 26 memoriais de professores-alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Maranhão. As narrativas autobiográficas na prática docente são adotadas como referencial teórico-metodológico. É possível verificar o processo de ação-reflexão-ação dos licenciados sobre si e a formação profissional. As narrativas autobiográficas, produzidas no percurso formativo do estágio supervisionado, proporcionam discussões e reflexões sobre a construção da aprendizagem sobre os saberes docentes. Os futuros professores experimentaram a cultura profissional a partir de olhares próprios e singulares. Também verificou-se, por um lado, uma compreensão do estágio como espaço de experiências, práticas e reflexões; para outros, um momento de treinamento e reprodução do trabalho docente na educação básica. Assim, espera-se que os resultados possam subsidiar o desenvolvimento de outras pesquisas sobre os processos de formação inicial de professores para o ensino de biologia.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio supervisionado. Narrativas autobiográficas.

Abstract

The article aims to analyze the training experiences of the curricular Supervised Internship in the initial training of biology teachers. 26 memorials of professors-students of a Licentiate in Biological Sciences course in Maranhão were analyzed. Autobiographical narratives in teaching practice are adopted as a theoretical-methodological framework. It is possible to verify the action-reflection-action process of the graduates about themselves and their professional training. The autobiographical narratives, produced in the formative course of the supervised internship, provide discussions and reflections on the construction of learning about teaching knowledge. Prospective teachers experienced professional culture from their own unique perspectives. There was also, on the one hand, the understanding of the internship as a space for experiences, practices and reflections; for others, a moment of formation and reproduction of the teaching work in basic education. Thus, it is expected that the results can support the development of new research on the processes of initial teacher training for the teaching of biology.

Keywords: Teacher formation process. Supervised Internship. Autobiographical narratives.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Marília. Professor do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), campus Presidente Dutra.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), campus Timon.

Introdução

A pesquisa surgiu da necessidade de compreender a formação inicial de professores de biologia do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus Timon. Busca-se desenvolver um trabalho a partir das próprias narrativas dos alunos sobre as disciplinas de Estágio Supervisionado. A proposta da pesquisa alinha-se ao pensamento de compreender as narrativas autobiográficas dos memoriais de estágio como fontes de pesquisas qualitativas como, por exemplo, nos estudos de Pena (2015), Moraes (2017) e Gastal e Avanzi (2015). Essa modalidade de escrita é caracterizada pelas reflexões individuais dos sujeitos autores. Logo, é campo fértil na pesquisa formação ou pesquisa-ação-formação na profissionalização e construção da identidade docente (SOUZA, 2007).

Por meio dos memoriais dos estágios supervisionados, os professores-alunos descrevem e refletem as experiências iniciais na educação básica atribuindo sentidos e significados na construção de saberes docentes. As narrativas autobiográficas são compreendidas como narrativas de formação, caracterizadas pelo comportamento epistemológico e metodológico do processo formativo de professores (SOUZA, 2006). Permite colocar os professores-alunos como protagonistas no trabalho de investigação e reflexão do mundo escolar e, principalmente, das práticas de ensino. Isso possibilita estabelecer as reflexões sobre as experiências adquiridas nos estágios supervisionados.

Sendo um instrumento de avaliação, ação e reflexão na construção da identidade docente e ressignificação das práticas de ensino, é preciso compreender os memoriais de estágios dentro da lógica de mediação (auto) biográfica (iniciática, maiêutica e hermenêutica). A iniciática corresponde as escritas e reescritas iniciais de si mesmo nas narrativas. A maiêutica é o ponto intermediário cuja etapa caracteriza-se pelas reflexões científicas e pedagógicas na formação de professores. É o ponto de aprender consigo; de atingir o patamar da pesquisa-formação na significação das práticas formativas. A hermenêutica, terceira e última fase da dimensão mediação, é o porto de chegada e partida das aprendizagens emergentes das reflexões ao longo das narrativas autobiográficas. Caracteriza-se como o momento de encerramento do memorial. É a etapa fundamental à tomada de consciência dos sujeitos diante das realidades experimentadas e refletidas no ambiente escolar (PASSEGGI, 2006, 2011).

Nesse sentido, parte-se da compreensão da abordagem autobiográfica como mecanismo para desenvolver o estágio supervisionado e direcioná-lo no processo de formação de professores críticos e reflexivos. Entende-se, então, a possibilidade de avançar em conhecimentos e com possibilidades de formação do futuro professor de biologia. Um profissional com capacitação reflexiva, que pretende romper com as estruturas tradicionais e autoritárias do ensino.

Para tanto, objetivo deste artigo é analisar as narrativas autobiográficas na constituição do professor de biologia nos estágios supervisionados, indicando as visões de ensino de ciências que foram percebidas pelos alunos nas observações das escolas da educação básica; as práticas formativas realizadas; e as concepções de estágio e trabalho docente. A partir disso, discute-se o potencial das narrativas como instrumento que potencializa a reflexão da prática pedagógica.

Estágio supervisionado e as narrativas na formação de professores

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de graduação em licenciaturas e encontra seu aparato legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e dos atos normativos que dela decorrem. Em específico, como por exemplo, têm-se as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) de n. 1/2002, n. 2/2002 e n. 2/2015, que instituem a duração e carga horária de no mínimo 400 horas (CNE, 2002a, 2002b). Contudo, o estágio supervisionado não deve ser concebido e realizado como um anexo ou complemento básico nos programas curriculares da formação de professores.

É necessário que, o estágio supervisionado tenha um papel de destaque na formação de professores como espaço e tempo na construção de saberes docente. Nesse sentido, é um campo de conhecimento epistemológico que produz interações entre as universidades e escolas da rede básica de ensino (PIMENTA; LIMA, 2012). Para isso, a pesquisa pedagógica assume eixo central nos componentes para executar a práxis, ou seja, a reflexão-ação-reflexão na formação de professores (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015; PIMENTA; LIMA, 2012). É através do processo da práxis docente que os sujeitos tornam-se centrais e reflexivos na construção de novos significados sobre o papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem.

Cabe, então, valorizar e praticar o estágio supervisionado como prática de pesquisa no desenvolvimento de um professor reflexivo capaz de atuar como “agente criativo e não como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são anteriores” (ALARCÃO, 2011, p. 44). Isso significa dizer que, os alunos devem assumir uma postura investigativa da realidade escolar. O desenvolvimento profissional do docente, nesse sentido, situa-se nas reflexões sobre e nas ações pedagógicas e, ao mesmo tempo, compreende a prática docente como fonte de pesquisa e desenvolvimento da autonomia profissional.

Também serve para uma compreensão, reflexão e prática que promovam mudanças no trabalho docente. A esse respeito, o estágio supervisionado no ensino de biologia torna possível a formação de professores críticas e reflexivos e, principalmente, no contraponto de ideias simplistas e redutíveis do ensino como algo simples e reprodutivo de técnicas e conhecimentos dos conteúdos curriculares (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). Por isso, o estágio na formação inicial de

professores de biologia permite uma orientação para tomar uma consciência dos fundamentos epistemológicos e práticos do trabalho docente (GASTAL; AVANZI, 2015).

A construção de memoriais de estágio supervisionado na formação inicial de professores de biologia, mediada pela escrita narrativa autobiográfica, pode promover uma aprendizagem de saberes docentes que articulam vários conhecimentos e formas de saber ser, fazer e conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula. Isso favorece a configuração de um processo formativo mais crítico e reflexivo. Além disso, possibilita repensar e compartilhar as práticas docentes com o objetivo de estudá-las para manutenção, conscientização e emancipação (ROTTA; FRANÇA, 2018).

Nessa perspectiva, assegura aos alunos o desenvolvimento de reflexões sobre a experiência adquirida no estágio supervisionado, ou seja, configura-se “como atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendiz e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais” (SOUZA, 2006, p. 136). É importante esclarecer, que no processo formativo de professores com narrativas autobiográficas, os sentidos de vivências são diferentes de experiências, conforme Josso (2004). Para a autora, as vivências são resultantes das práticas cotidianas; as experiências são atribuídas de representações e, principalmente, reflexões, e têm como resultado final as aprendizagens.

A flexibilidade autobiográfica na formação docente permite a reflexão das experiências do estágio supervisionado. Isso permite que os professores possam desempenhar, simultaneamente, a função de objetos e sujeitos da pesquisa nas práticas pedagógicas (FRISON; SIMÃO, 2011). Além disso, é importante destacar que, para Abrahão (2011), a escrita das narrativas autobiográficas ocorre entre dois elementos fundamentais: tempo e memória. Isso é, narrativas (presentes nos memoriais de estágio encontram-se amparadas na seletividade da memória acerca das experiências e práticas realizadas na educação básica.

Metodologia

A estrutura do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFMA/Timon, está organizada com uma carga horária de 480 distribuída em três disciplinas, a partir do sexto semestre, no terceiro ano de curso. Assim, as disciplinas acontecem nos 6º, 7º e 8º períodos (semestres) do curso e têm as finalidades de compreensão de conceitos, conteúdos e princípios básicos para realizar atividades docentes dentro e fora de sua sala de aula levando em conta a ética; e refletir sobre as práticas e as dificuldades encontradas no contexto educacional e, principalmente, no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. O maior objetivo,

portanto, é realizar o encontro teórico e prático dos licenciandos com a realidade da escola básica, possibilitando uma visão geral do seu futuro local de atuação profissional.

No Projeto Pedagógico de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFMA/Timon, a estrutura operacional do Estágio Supervisionado Curricular determina para os professores-alunos as etapas de observação sistemática no ensino fundamental no Estágio I para vivência escolar dos diferentes aspectos do cotidiano da escola, visando o conhecimento de sua estrutura e funcionamento; Observação participante no ensino médio e projeto de intervenção no ensino fundamental; regência e projeto de intervenção no ensino médio e, regência no ensino fundamental no Estágio III com desenvolvimento de aulas, considerando o ano letivo e as orientações do professor da escola (IFMA, 2011). Todas as atividades nas disciplinas buscam preparar e aproximar os licenciados com educação básica.

Ao final de cada semestre das disciplinas, os licenciados são orientados a escrever o memorial, isto é, “o relato das experiências e atividades do estágio, com base em referenciais teóricos” (IFMA, 2011, p. 179). É proposto a escrita das narrativas das experiências no ensino fundamental e médio, registrando as contribuições do curso, as aprendizagens, as dificuldades, as dúvidas e incertezas sobre o trabalho e identidade docente. Entende-se também que os memoriais contribuem para ampliar a compreensão sobre a sala de aula, os alunos e os processos de ensino e aprendizagem. Assim, os futuros professores são direcionais para registrar e refletir sobre suas experiências no estágio supervisionado a partir das teorias pedagógicas estudadas no curso.

No estágio III, para o memorial final, é solicitado uma descrição da atuação da escola; registrando o que sentiu, observou e problematizou na educação básica em contato com os professores, gestores e alunos. É o principal momento de apontamentos dos professores-alunos sobre as concepções do trabalho docente, do estágio supervisionado e identidade profissional. Esse é o registro final dos licenciados sobre as experiências formativas desenvolvidas nos três semestres dos componentes curriculares do Estágio Supervisionado. Nesta narrativa, o foco de interesse são as reflexões trazidas pela prática e pesquisa pedagógica na educação básica. Essa escrita, portanto, constitui-se como momento reflexivo e, conforme Rotta e França (2018), articula as possibilidade de compreensão das teorias pedagógicas sobre o trabalho docente.

Considerando as narrativas autobiográficas dos memoriais da disciplina Estágio Supervisionado III, esta pesquisa de abordagem qualitativa fez uso do corpo textual de 26 memoriais de estágio de professores formados em Licenciatura em Ciências Biológicas do IFMA/Timon em 2017 e 2018, que corresponde as três primeiras turmas graduadas pela instituição. As narrativas dos alunos foram identificadas pelas siglas PAn, X, na qual P=professor, A=aluno, n=número de identificação e X = ano.

Entende-se, assim, o memorial de Estágio Supervisionado III como o principal espaço para o lembrado e refletido sobre as práticas educativas desenvolvidas formação inicial do professor. O documento define-se, portanto, como o ápice das narrativas autobiográficas sobre as experiências profissionais desempenhadas pelos professores-alunos na educação básica. Ficam evidenciadas as competências desenvolvidas pelos licenciados; os questionamentos do trabalho docente; os desejos de mudanças; as imagens sobre o ensino de biologia; as experiências formativas nas regências e projetos de intervenções; e a resignificação de saberes da prática docente. Para demonstrar isso, a seguir apresenta-se algumas narrativas autobiográficas na formação de professores de biologia.

Resultados e Discussões

Narrativas de professores de biologia em formação inicial

As narrativas apresentadas nos memoriais desses 26 professores-alunos apresentam uma polissemia de sentidos e possibilidades para interpretações sobre a formação do trabalho docente. Opta-se pela seleção de trechos de narrativas a partir da repetição e regularidade identificada nos discursos, levando em consideração as experiências com o ensino de biologia, os significados da profissão e as aprendizagens do estágio supervisionado no curso, bem como a própria identidade docente em construção.

Um dos aspectos considerados nas narrativas autobiográficas foram as observações sistematizadas da escola para obtenção e reflexão de dados sobre o planejamento do ano letivo, relação professor/aluno e práticas didáticas na educação básica. A etapa de estágio observacional se materializou na formação de professores no IFMA/Timon, ficando evidenciado nas seguintes narrativas:

Na observação em sala de aula pode-se analisar [...] que os recursos utilizados dentro da sala de aula para o professor transmitir o conteúdo programado é principalmente o livro didático, o sistema de ensino e bem tradicional, utiliza-se de quadro, pincel e o livro, a aula se resume em leituras do capítulo, resumo e exercícios no final do capítulo (PA8, 2015).

Durante as observações verifiquei que a professora utilizava com frequência a explicação de forma a utilizar o quadro branco, pincel e o livro didático (PA12, 2016).

Observou-se, também que devido à ausência de práticas em sala de aula, os conteúdos não são aproveitados, pois dessa forma são apenas repassados na lousa, através de seminários, atividades em grupos e individuais, sendo que o principal recurso utilizado é apenas o livro (PA23, 2015).

Majoritariamente, os professores-alunos perceberam o ensino de biologia dentro de abordagens centradas na exposição verbal, arrolando, quase sempre, em demonstrações e explicações com a utilização do livro didático. A expressão “ensino tradicionalista” é o principal

sentido atribuído para definir o trabalho docente observado no estágio supervisionado. Se por um lado, nota-se a presença contínua de descrições tradicionais do processo de ensino e aprendizagem; no outro, foi possível identificar narrativas mais críticas e reflexivas de um trabalho docente que busca romper com o ensino exclusivamente para memorização dos conteúdos. São exemplos:

Hoje os tempos mudaram e os professores de Biologia devem procurar outros métodos para o melhor desenvolvimento dos seus alunos, então é essencial um ensino que vá mais adiante de explicações, algo que possa envolver o aluno, que faça parte da sua realidade [...] É papel do professor buscar novas técnicas que deixem a aula menos complexas (PA3, 2016).

O professor além de ter um domínio de conteúdo, apresentava interdisciplinaridade e linguagem adequada. O docente era pontual, disposto e flexível com seus alunos, pois mesmo com falta de recursos assegurava as condições necessárias no desenvolvimento da potencialidade de seus alunos na perspectiva social e individual (PA12, 2016).

Ensinar biologia não se restringe a transmitir informações [...] o professor precisa deixar de ser um mero transmissor de conhecimentos científicos e agir como investigador, das ideias e experiências de seus alunos (PA14, 2015).

Em todas as aulas a professora procurava realizar pequenas experiências científicas para comprovar o que estava sendo ensinado através do conteúdo. Percebi que aquilo era uma forma de prender a atenção dos alunos [...] Pude compreender que a metodologia das aulas práticas exerce grande significância em relação à simples memorização da informação na aula tradicional (PA23, 2016).

Nas narrativas dos professores-alunos pode-se considerar o espaço enriquecedor do estágio supervisionado para uma aprendizagem do trabalho docente dentro da cultura profissional. Para os licenciados, um momento de contato com a prática docente, que ganha descrição, crítica e reflexão na formação inicial. Além disso, revelam o potencial dos memoriais para uma escrita-reflexiva, que contempla as dimensões das narrativas autobiográficas destacadas por Gastal e Avanzi (2015). Ou seja, os apontamentos dos alunos estagiários sobre a realidade da escola, ações e desejos de mudanças, quer seja por parte dos professores observados, quer seja a necessidade do desenvolvimento de competências para ultrapassar as barreiras de um ensino tradicionalista.

Nesse sentido, uma das contribuições da abordagem autobiográfica na formação de professores coloca-se em destaque: a construção de si, em um movimento de formação e reconstrução identitária docente, conforme Souza (2007). Isso significa dizer que, os professores-alunos identificam a complexidade dinâmica do trabalho pedagógico na sala de aula e, ao mesmo tempo, questionam a prática docente no ensino de biologia. Desse modo, “investindo em sua interioridade e no conhecimento de si, pois, ao se questionar sobre sua identidade, reflete sobre ela e forma-se” (FRISON; SIMÃO, 2011, p. 205).

Os memoriais de estágio também apresentam as experiências com os projetos de intervenções e regências. Nesse momento, as narrativas ganham a dimensão da pesquisa como

espaço central do processo formativo dos professores-alunos. Além do mais, estabelecem as concepções de que as abordagens tradicionalistas no ensino de biologia não são suficientes para uma aprendizagem ativa dos discentes. Não cabe a pesquisa realizar as discussões dos processos epistemológicos e metodológicos de cada atividade desenvolvida pelos licenciandos nos espaços formais e informais de educação. Contudo, é importante destacar o desenvolvimento de atividades práticas e lúdicas, tais como, experimentação, jogos didáticos e eletrônicos, modelização didática, de componentes curriculares, como por exemplo, a Botânica.

Exclusivamente, as intervenções metodológicas no ensino de biologia desenvolvidas pelos professores-alunos visam a aplicação de práticas pedagógicas no estágio supervisionado (PIMENTA; LIMA, 2012). Ainda sobre essa questão, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) destacam a centralidade dos licenciandos como pesquisadores sobre as metodologias de ensino, questionando as atuais abordagens dos professores, mas também tecendo sugestões e abrindo espaços para possíveis mudanças pedagógicas. É nesse sentido, que o estágio ganha significados de pesquisa-formação-ação e o desenvolvimento de professores reflexivos (ALARCÃO, 2011).

Assim sendo, verifica-se que no decorrer das narrativas autobiográficas é bastante comum a descrição e o comportamento dos professores-alunos em relação à tomada de decisões sobre as metodologias de ensino, à execução de práticas pedagógicas ativas e a busca de centralizar os discentes nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse ponto, a escrita dos memoriais assume a mediação maiêutica das narrativas autobiográficas. Nas palavras de Passeggi (2006, p. 212) “a tarefa agora é apoiar o narrador no processo de reconceitualização de suas experiências, para que se tornem formadoras”.

As narrativas dos professores-alunos trazem elementos que podem ser associados à tomada da consciência sobre a necessidade de romper com práticas tradicionalistas no ensino. Também apresentam reflexões sobre a própria formação e construção da identidade docente. Destaca-se alguns exemplos dessas narrativas de experiências formadoras de professores biologia.

Ao utilizarmos a criação de paródia como meio de ferramenta pedagógica, podemos perceber que pode haver uma interação e cooperação entre os alunos, assim como melhoramento da indisciplina dos alunos. [...] Apesar da indisciplina os alunos nos surpreenderam utilizando a criatividade e os conhecimentos estabelecidos para a construção de um novo conhecimento (PA9, 2015).

São práticas simples de serem realizadas com propósito de trabalhar melhor o ensino e aprendizado dos alunos, visto que, o professor não é aquele considerado depositador de conhecimento, mas o sujeito que promove novidades desafiadoras na busca de um novo estímulo e construção de novos saberes (PA12, 2016).

O jogo foi um sucesso em sala de aula, muito bem aceito pelos alunos e professores que assistiram às partidas [...] Foi um momento muito gratificante para eles, que estavam ali aprendendo através de uma didática inovadora. Como estagiária fiquei em plena felicidade de estar proporcionando um momento

ímpar, que segundo os alunos nenhum dos seus professores realizaram uma atividade deste tipo (PA17, 2015).

Através da realização deste projeto, foi possível constatar que os jogos aplicados ao ensino de ciências constituem-se como estratégias eficazes e relevantes, pois despertam o interesse espontâneo dos alunos, sendo necessário, porém, que possuam considerável valor pedagógico para construção dos conhecimentos (PA23, 2016).

O projeto destaca que para uma aula prática dinâmica e contextualizada no ensino de ciências na educação básica, não precisa necessariamente de um laboratório equipado (PA27, 2017).

O período das regências significou a principal prática da cultura profissional, que ganhou bastante significação no estágio supervisionado, como afirmam as narrativas autobiográficas:

Dando-me a certeza de que estou no curso correto, que ser professora é realmente meu desejo (PA2, 2015).

Entrar na sala de aula, “com lados invertidos”, ou seja, sabendo que você deixou de ser aluno e passou a ser professor é bem diferente e acarreta novas responsabilidades como passar conhecimentos a alunos que tiverem um dia cansativo e merecem uma atenção diferenciada (PA3, 2016).

Percebi que na medida em que passava da postura de mera transmissora de conteúdos para uma postura mais aberta ao diálogo, os alunos sentiam-se mais atraídos pelo assunto em questão e passavam a interagir mais (PA23, 2016). Nessa etapa do estágio ficou evidente a escolha de ser professora almejando realizar um trabalho significativo que proporcione o crescimento dos alunos” (PA26, 2015).

Nas narrativas autobiográficas dos licenciandos também verifica-se a prática docente no ensino de biologia. Nesse processo, alguns estagiários operacionalizaram as regências como uma imitação de modelos, uma reprodução e sequenciamentos das práticas dos professores observados, ou da escola básica no estágio observacional, ou do processo histórico de escolarização. Como exemplos:

Na relação professora/estagiária foi muito proveitosa, durante as observações pude aproveitar várias técnicas utilizadas pela professora (PA, 2016).

Aprendi muito com essa experiência [...] e levarei a professora regente do ensino fundamental como um modelo de profissional dedicada e qualificada (PA9, 2015).

Na busca de chamar a atenção dos alunos para reter a atenção foi usada uma metodologia que foi adquirida durante as observações feitas no Estágio II, em observações no Ensino Médio (PA10, 2017).

Através da observação em sala de aula trago comigo um pouco da identidade docente e da metodologia da professora (PA16, 2016).

Tentei através desta aula [...] seguir o exemplo de alguns dos meus professores, que muitas vezes levantavam inicialmente os conceitos que nós já tínhamos, para a partir dos mesmos aprofundar o assunto em estudo com conceitos científicos. Isso sempre facilitava meu entendimento, então imaginei que funcionaria com os alunos do ensino médio também e os resultados obtidos foram satisfatórios (PA23, 2016).

No casos dessas narrativas autobiográficas é possível como alguns professores-alunos identificaram a regência como espaço e tempo de reprodução de práticas pedagógicas alheias. Ou seja, uma perspectiva de aprender a profissão como algo unicamente técnico, passível de ser copiado, imitado e, muitas vezes, reproduzido em diferentes contextos. Para Pimenta e Lima (2012), é uma prática artesanal caracterizada pelo *modus operandi* das abordagens tradicionais do trabalho docente.

Contudo, as narrativas também indicam a presença de professores-alunos que julgaram as regências diante de leituras e olhares próprios da profissão docente. As descrições e reflexões dos licenciados mostram o estágio supervisionado como espaço de dedicação para ação-reflexão-ação. As narrativas a seguir, por exemplo, certificam as regências para ressignificação dos métodos de ensino com a finalidade de desenvolver saberes docentes e identidade profissional.

Nas observações conhecemos a forma de dar aula do professor; nos servem de exemplos e nós dá oportunidades de corrigir os erros encontrados (PA3, 2016).

Os docentes que acompanhei e a análise feita de sua prática me possibilitaram construir um pouco da minha identidade docente (PA6, 2015).

A partir das observações e das regências pude compreender o quão complexo e delicado é o papel do professor. Não apenas um mediador de conhecimento, mas também um formador de cidadãos (AE22, 2016).

Nessa etapa do estágio ficou evidente a escolha de ser professora almejando realizar um trabalho significativo que proporcione o crescimento dos alunos. Ampliou-se conhecimentos na área de ciências que serão levados a vida toda profissional como educadora (AE26, 2015).

Verifica-se que os professores-alunos no tempo e lugar de passagem no estágio supervisionado: de observadores de práticas docentes alheias para uma autonomia intelectual e crítica do ensino de biologia. Nos sentidos apontados por Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), a construção de uma independência didática e intelectual dos professores está ligada ao processo de formação dos profissionais diante de práticas investigativas, uma vez que possibilitam reflexões estruturantes na percepção e cognição no espaço da atuação docente. Fica claro, então, que a construção de narrativas autobiográficas na formação de professores permitem a escrita de suas próprias aprendizagens, permitindo reflexões e reformulações, que, por si só, destaca um forte

processo para o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor (GASTAL; AVANZI, 2015).

Para as conclusões finais dos memoriais de estágio, os professores-alunos trazem a união de elementos do passado (as experiências formativas), presente (os saberes docentes adquiridos) e futuro profissional). Algo típico quando trata-se de narrativas (auto) biográficas como pontua Abrahão (2011) e Passeggi (2006). Em síntese, os licenciados significaram aspectos da cultural profissional docente e o estágio supervisionado na formação inicial como tempo e espaço de reflexão das práticas escolares. Isso é verificado nos exemplos seguintes:

Através das observações e das regências com aplicações dos projetos de intervenção constatou-se que o estágio foi extremamente enriquecedor, pois permitiu uma reflexão a respeito da realidade assistida em todas as turmas, agregando valor e contribuindo para a formação de uma visão mais crítica e inovadora (PA12, 2016).

Entendemos que o estágio é mais do que esse momento instrumentalizado, é o momento em que o professor em formação inicial tem a chance de perceber a materialização das temáticas estudadas e discutidas durante a graduação, é o momento de testar, comprovar teoria e reformular conceitos (PA18, 2015).

De modo geral, a vivência deste período significou bem mais que o cumprimento da carga horária obrigatória para conclusão do curso de biologia. Na verdade, o estágio representou um grande momento de obtenção de conhecimentos práticos e de experimentação dos diversos desafios da educação no ambiente que representa meu futuro local de trabalho (PA23, 2016).

A partir das expectativas do alcance dos objetivos propostos pelas atividades dos estágios identifica-se a sua relevância como ferramenta para a contextualização do ambiente de trabalho do futuro professor, proporcionando práticas e pesquisas no cotidiano da escola (PA24, 2017).

Se por um lado, a maioria dos professores-alunos apresenta uma narrativa autobiográfica centrada no estágio supervisionado como um local para estabelecer diálogos, reflexões, práticas e construções e/ou ressignificações de saberes docentes; no outro, alguns licenciados o descrevem diante de uma dicotomia de teoria e prática. Essa dimensão do estágio de reduzi-lo espaço de treinamento, conforme Pimenta e Lima (2012), gera equívocos na formação de professores e, conseqüentemente, traduz o trabalho docente como algo unicamente técnico e desalinhado da teoria. São exemplos:

É uma disciplina importante para ampliar os conhecimentos na parte prática dos estudantes, pois é uma experiência, muito diferente daquilo que nos retrata a teoria (PA8, 2015).

Esse treinamento que o estágio nos coloca em meio a circunstâncias que na teoria não poderíamos vivenciar (PA6, 2015).

Também foi possível verificar a reflexão hermenêutica nas narrativas autobiográficas dos professores-alunos. Nessa etapa, os licenciados destacam as principais experiências do estágio para refleti-las e disso dependerá o processo de compreensão do trabalho docente. Assim, “o encerramento da escrita do memorial caracteriza a instância de ressignificação da experiência, momento crucial de conscientização e de (re) conhecimento de si mesmo” (PASSEGINI, 2006, p. 215). Isto é, uma compreensão do estágio supervisionado como espaço de formação docente para reflexão-ação-reflexão na construção de saberes e identidade profissional. Isso pode ser verificado nas seguintes narrativas:

Ao final, posso dizer que o estágio foi bem aproveitado, mostrou a importância e a beleza em ser o detentor do conhecimento (PA2, 2016).

Sentia que a maioria deles não achava sentido em está ali, vi mentes tão jovens sem perspectiva de vida profissional e acadêmica [...] Senti obrigação de tentar mudar essa situação foi então que resolvi elaborando aulas lúdicas [...] Foi então que percebi que o problema maior não estava somente naqueles alunos desinteressados, o problema também estava em [...] alguns professores que não explicavam os conteúdos, apenas "jogava" no quadro, passava uma atividade e pronto (PA9, 2015).

Transmitir o conteúdo e ter uma resposta positiva dos alunos é muito satisfatório (PA11, 2017).

Com o decorrer destas etapas de estágio supervisionado, várias epistemologias foram utilizadas e, dentre elas, a que teve um melhor rendimento foi a epistemologia sócio-histórica de Vygotsky, permitindo uma produção mais concreta do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula (PA15, 2017).

O estágio supervisionado constitui-se por fases distintas, nas quais foi possível vivenciar experiências singulares sobre o universo escolar, o papel do professor enquanto protagonista dos processos de ensino e aprendizagem (PA19, 2016).

A figura do professor se configura como um instrutor nos caminhos da construção de conhecimentos nos alunos (PA24, 2017).

Trata-se, pois, de compreender as narrativas autobiográficas dos memoriais de estágio como um espaço para os professores-alunos refletirem sobre suas experiências formativas. Isso permite estabelecer uma teia relacional entre teoria e prática capaz de proporcionar a construção e significação de saberes docentes. Nesse sentido, a formação de professores mais reflexivos, críticos e autônomos.

Considerações Finais

As narrativas autobiográficas dos professores-alunos demonstram os sentidos e significados do estágio supervisionado na construção do saber e fazer docente. Os futuros professores experimentaram a cultura profissional a partir de olhares próprios e singulares. As

experiências formativas expressam as várias dimensões da realidade escolar; a identificação profissional; a identidade docente; as metodologias de ensino, dentre outros aspectos. Além disso, as narrativas dos memoriais permitem conectar dimensões pessoais, acadêmicas e pessoais que, ao serem acessadas, descritas e refletidas, ganham sentidos e contornos para o trabalho docente.

A escrita das narrativas autobiográficas foi um importante recurso na formação inicial dos professores de biologia. Tornou-se um instrumento para fazê-los observar, pensar e refletir sobre as experiências na sala de aula, a escola, os métodos de ensino, o planejamento escolar, os processos avaliativos, as políticas educacionais e as relações interpessoais entre professores e alunos. Também verifica-se como o estágio supervisionado impactou na formação e exercício docente. Para alguns, um espaço de experiências, de práticas e reflexões, ou seja, de ação-reflexão-ação; para outros, um momento de treinamento e reprodução do trabalho profissional na educação básica.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, os resultados desta pesquisa proporcionam um avaliação inicial do Estágio Curricular na formação inicial dos professores no IFMA/Timon. Assim, torna-se necessário o desenvolvimento de outras pesquisas como, por exemplo, o perfil didático dos egressos e as concepções do trabalho e saberes docente na construção da identidade profissional dos licenciados.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagogia em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio./ago., 2011.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 2 jun. 2019.
- BRASIL. **Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 2 jun. 2019.
- CARVALHO, A. M. P. & GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. Abordagem (auto) biográfica - narrativas de formação e autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 198-206, 2011.

GASTAL, M. L.; AVANZI, M. R. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. & ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA). **Projeto pedagógico do curso superior de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Timon, 2011.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2004.

MORAES, C. B. **A motivação pela docência: narrativas autobiográficas de professores de biologia em formação inicial**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2017.

PASSEGGI, M. C. **A experiência em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011.

PASSEGGI, M. C. A formação do formador na abordagem biográfica: a experiência dos memoriais de formação. SOUZA, E. C.; BARRETO, M. H. M. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 203-217.

PENA, A. L. **Narrativas autobiográficas e formação de educadores sexuais**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROTTA, J. C.; FRANÇA, R. S. A formação reflexiva do professor de ciências naturais e o estágio supervisionado. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 509-521, 2018.

SOUZA, E. C. (2007). (Auto) biografia, história de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. & BARRETO, M. H. M. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 137-147.